

# L'enfant haïtien entre deux langues

## Une analyse de la situation linguistique de l'enfant immigré haïtien au Québec

Pierre-Michel Laguerre

Number 57, March 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/47252ac>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this article

Laguerre, P.-M. (1985). L'enfant haïtien entre deux langues : une analyse de la situation linguistique de l'enfant immigré haïtien au Québec. *Québec français*, (57), 62–69.

# L'enfant haïtien entre deux langues

Une analyse de la situation linguistique  
de l'enfant immigré haïtien au Québec

La présence haïtienne fait de plus en plus partie de la réalité socio-démographique du Québec. Outre le nombre croissant d'adultes qui ont immigré au Québec au cours des dernières décennies, des enfants haïtiens jeunes ou très jeunes ont immigré avec leurs parents en même temps ou après. D'autres sont nés au Québec et grandissent à côté des enfants québécois d'origine. Ces enfants d'immigrés haïtiens qui, dans la législation québécoise, sont soumis comme les natifs à l'obligation scolaire, forment une partie importante de la clientèle fréquentant les écoles françaises à Montréal. Si, dans la mosaïque d'ethnies qui composent le Québec pluriel, les enfants d'immigrés haïtiens font partie des minorités visibles, par contre l'accord n'est pas toujours parfait quant à leur véritable situation linguistique.

Le défi posé par la présence de ces enfants a suscité et suscite encore un débat que n'a encore élucidé aucune approche satisfaisante. On sait qu'Haïti figure, comme le Québec d'ailleurs, au rang des pays francophones. On sait aussi qu'il se parle en Haïti une autre langue, le créole, génétiquement apparentée au français mais possédant des règles de grammaire et un système aspecto-temporel qui font d'elle un système linguistique autonome.

Ainsi, s'il est souvent parlé du « handicap linguistique » des enfants haïtiens dans leur processus d'adaptation à l'école québécoise, l'unanimité n'a jamais été faite quant à la véritable nature de cet handicap. Une analyse du cadre socio-linguistique dans lequel se structure l'expérience langagière de ces enfants en amont et en aval de leur immigration peut se révéler éclairante et jeter certaines balises pour la prise en compte de leur vécu langagier dans les actes de compréhension et de production de discours.

---

pierre michel laguerre \*

---

## Enfants d'immigrés haïtiens : cadre socio-linguistique de la structuration de leur expérience langagière

Parler du cadre socio-linguistique de la structuration de l'expérience langagière des enfants d'immigrés haïtiens au Québec pose, au départ, une certaine ambiguïté quant au terme générique « *enfants d'immigrés haïtiens* ». Ici, nos considérations dépassent à la fois la composante démographique (c'est-à-dire le bilan statistique identifiant le volume d'enfants haïtiens au Québec), ou encore la définition sociale de l'enfant haïtien (marquée ordinairement par son altérité dans le nouvel environnement). En fait, le *distinguo* à établir est d'un autre ordre : il pose le rapport au langage des enfants d'immigrés haïtiens en amont et en aval de l'immigration. Ainsi, la structuration de l'expérience langagière de l'enfant haïtien sera nettement différente suivant qu'il s'agisse d'*enfants haïtiens immigrés* (enfants de la première génération), c'est-à-dire ceux ayant immigré en même temps que leurs parents ou après, ou au contraire d'*enfants haïtiens non immigrés*, autrement dit ceux qui sont nés au Québec et ordinairement appelés les enfants de la deuxième génération.

---

\* Pierre Michel Laguerre prépare une thèse de doctorat à l'Université René Descartes, Paris, Sorbonne, sur les conduites langagières des enfants d'immigrés à Montréal et leur adaptation scolaire.



Photo Francine Girard

## En amont de l'immigration

En réalité, l'enfant immigré haïtien, sauf s'il n'a pas encore accédé à l'âge de la parole, n'est pas un voyageur sans bagage linguistique. Puisque tous les enfants héritent d'une prédisposition à apprendre la ou les langues auxquelles ils sont exposés (Chomsky, 1965 ; Spolsky, 1978), et que le développement du langage chez les enfants apparaît suivre une progression régulière dans toutes les cultures étudiées, on peut, en ce qui concerne les enfants immigrés haïtiens, poser le principe de l'acquisition de l'une ou des deux langues qui coexistent en Haïti : le créole et le français. Acquisition qui postule au départ l'apprentissage des sons et ses séquences de sons, des structures grammaticales et syntaxiques de l'une ou des deux langues qu'ils parlent. Ou encore, et de façon plus nuancée, l'apprentissage à parler et à nommer des choses et des expériences du monde dans lequel ils vivent, en communiquant avec des adultes et d'autres enfants. Communication qui, précisons-le, se situe dans le cadre d'un environnement social, culturel et linguistique bien défini.

## Coup d'œil sur la situation linguistique d'Haïti

Ancienne colonie française, Haïti a conservé, depuis son indépendance survenue en 1804 jusqu'à nos jours, deux langues nationales : le français qui tient lieu de langue officielle et le créole (Art. 62, Constitution de 1983). Bien que le créole soit la langue parlée par la totalité de la population haïtienne, le français fut adopté comme langue officielle au moment de l'occupation américaine (1915-1934). On comprend qu'une telle décision politique relevait bien plus d'une « gestion spontanée » de la situation linguistique du pays que d'une véritable « politique linguistique », résultant de choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie nationale. Car le français, « parlé seulement sur la marge de la population du pays, si peu lié aux activités pratiques de l'Haïtien moyen et si lentement répandu par l'école »<sup>1</sup> est le sésame d'un statut social élevé et la parure d'une petite élite plutôt que la langue du pays dans son ensemble.

C'est donc dire que la capacité linguistique de l'Haïtien s'actualise en deux langues socialement hiérarchisées correspondant au découpage social du pays. Les classes sociales moyennes et supérieures utilisent, comme mode de communication le français et le créole. Par contre, les classes ouvrières et paysannes parlent le créole, « l'unique instrument linguistique desservant toute

leur activité mentale, intellectuelle, psychologique, sociale et individuelle »<sup>2</sup>.

Pour ce qui concerne le statut et les conditions ou les modes d'usage des langues dans le contexte sociolinguistique d'Haïti, les linguistes ont pris l'habitude, à la suite de Ferguson (1959), de caractériser de « diglossie » la situation linguistique d'Haïti. Ce concept, en rapport avec les éléments que Ferguson discerne dans toute situation de diglossie, signifie qu'il existe, en Haïti, le créole (variété du français) auquel se superpose une variété de français standard. Cette dernière, qui ne s'acquiert qu'à l'école, possède une grammaire et un dictionnaire et n'est utilisée que par écrit et dans des situations orales formelles, la variété inférieure (le créole) servant pour la conversation ordinaire. Devant la faiblesse de l'argument sociologique ou anthropologique du concept de diglossie pour saisir la dynamique de la parole haïtienne, le linguiste haïtien Yves Déjean (1979) a proposé un cadre d'analyse théorique qui décrit de manière beaucoup plus réaliste l'acte de la parole au sein d'une communauté stratifiée de façon aussi complexe que la société haïtienne.

Selon Déjean (1979), il existe en Haïti deux communautés linguistiques distinctes telles que l'une est complètement incluse dans l'autre. Un grand ensemble C forme la communauté linguistique à laquelle tout le monde appartient. Un petit ensemble F, complètement immergé dans C, forme un groupe très restreint. Si nous faisons suivre cette définition en compréhension des deux communautés

linguistiques haïtiennes, d'une définition en extension, on arrive alors aux données suivantes : la plupart des éléments ou membres de la communauté linguistique formant l'ensemble C sont unilingues (créolophones), tous les éléments ou membres de la communauté linguistique F incluse dans C sont bilingues (franco-phones-créolophones). Aujourd'hui, la plupart des créolistes (Pompilus, 1979 ; Valdman, 1979...) acceptent la notion de deux communautés linguistiques distinctes comme base d'une nouvelle dimension théorique de la situation linguistique haïtienne. Il y a là, en effet, des éléments pertinents pour une meilleure saisie de la réalité socio-langagière de l'enfant haïtien.

### Essai de socio-pédogenèse linguistique en Haïti

En Haïti, comme dans la plupart des communautés où coexistent deux langues, l'acquisition du français et du créole est régie par un certain nombre de variables, notamment l'âge, la classe sociale, l'école, la famille, l'espace géographique. Ainsi, il arrive que des enfants aient appris simultanément les deux langues durant leur enfance ; d'autres les apprendront successivement, ayant l'une des deux langues comme langue première ; d'autres enfin, n'auront appris qu'une seule langue. Quant aux différents agents sociaux impliqués dans l'interaction avec ces enfants au cours de la genèse de leurs premières acquisitions langagières, ils varient selon les contextes : père, mère,

Tableau d'essai d'une typologie de la socio-pédogenèse linguistique en Haïti

Catégorie d'enfants		• Contexte d'acquisition du français et du créole • Agents sociaux impliqués dans l'interaction avec les enfants.	Mode d'acquisition	Espace géographique
		CRÉOLE	FRANÇAIS	
Milieux favorisés	A	1) Familial (domestiques) 2) Rue (pairs) 2	Familial (parents) (domestiques) 1	Consécutif Urbain
	B	Familial (parents) (domestiques)	Familial (parents) (domestiques)	Simultané Urbain
Milieux défavorisés	C	Familial (parents) 1	Scolaire (enseignants) 2	Consécutif Urbain/Rural
	D	Familial (parents) 1	0	— Urbain/Rural

1 2 = les chiffres indiquent que l'acquisition est première ou seconde.  
0 = pas d'acquisition.

frère, sœur, grands-parents, collatéraux (oncle, tante), personnel domestique (bonne, garçon), enseignants (autochtones, étrangers). On peut constater, à l'examen du Tableau I, qu'en général le créole s'acquiert normalement en milieu familial. Dans certaines familles, malgré l'interdiction dont est frappé le créole, les enfants font un apprentissage indirect par le truchement du personnel domestique en place. Dans le cas du français, bien qu'acquis dans certaines familles et appris dans le cadre scolaire, la très grande majorité des enfants haïtiens connaissent peu ou pas cette langue.

En ce qui concerne le catalogue des manières linguistiques, on a des enfants immigrés haïtiens ayant une maîtrise parfaite<sup>3</sup> du français et du créole. Il s'agit, pour la plupart, des enfants issus des catégories A et B (voir Tableau I) ayant fait l'acquisition consécutive ou simultanée des deux langues dans le cadre familial. On classe, à côté de ces enfants, ceux qui maîtrisent parfaitement le créole, mais qui, par contre, ont une maîtrise approximative du français ou se révèlent de faux débutants. Ces enfants, issus pour la plupart de la catégorie C, ont fait l'apprentissage du français en situation strictement scolaire. Or, on connaît le sort de la plupart des enfants du monde, qui doivent faire l'apprentissage d'une langue en situation strictement scolaire dans un environnement où cette langue ne bénéficie pas du support culturel et de tout le système des valeurs véhiculées par cette langue. Enfin, la dernière catégorie (D) ne maîtrise parfaitement que le créole. De tels enfants vivent, de toute évidence, dans des contextes familiaux et communautaires strictement créolophones.

Quelques conclusions s'imposent à propos de l'enfant immigré haïtien au Québec.

- D'une part, que ses premières acquisitions langagières se font dans un contexte linguistique où coexistent deux langues: le français, langue dominante sur le plan social, et le créole, langue minorée, mais parlée par l'ensemble de la population et formant le système le plus régulier et le plus cohérent du pays.
- D'autre part, que son expérience de socialisation est déjà faite dans une ou deux langue(s) dont il a la compétence et qu'il peut à travers celles-ci, appréhender et maîtriser son environnement et participer à la dynamique de l'interaction sociale de sa communauté.

### En aval de l'immigration

Au moment de son immigration au Québec, l'enfant immigré haïtien est



parachuté dans un système linguistique et culturel différent du sien et ceci, même dans le cas où, appartenant à la communauté francophone d'Haïti, il est détenteur de sa carte de membre de la francophonie. En effet, il ne faut pas oublier qu'à côté de la langue, abstraction des linguistes, ordinairement définie comme un « système de communication » constitué par « l'existence d'une combinatoire entre unités significatives », il y a la langue, « véhicule de la culture », où mots et expressions ont une connotation symbolique et une tonalité affective qui renvoient à l'histoire propre de l'individu et, au-delà, à sa culture d'origine. Par exemple, par delà la désignation d'un ensemble de personnes unies par des liens, la famille haïtienne se réfère à une unité sociale différente de celle du Québec.

C'est donc dire qu'une expérience langagière ne se structure pas uniquement autour des éléments de langue. Il y a également l'ensemble des normes, des rôles, des valeurs, du système symbolique de référence, autrement dit une « vision du monde » médiatisée par la culture et qui s'intègre dans le comportement linguistique. Dès lors, aborder le problème de la structuration de l'expérience langagière des enfants immigrés haïtiens au Québec, c'est interpellier l'ensemble des contextes ou cadres socioculturels à travers la totalité des données langagières auxquelles ces enfants sont exposés.

En tout premier lieu, l'institution familiale transplantée demeure, par le truchement des parents, le lien privilégié entre les enfants et la ou les langues d'origine et le domaine où se joue par excellence le rapport de l'enfant à la langue du pays d'accueil. À ce niveau, la dynamique de la structuration de l'expérience langagière des parents au pays

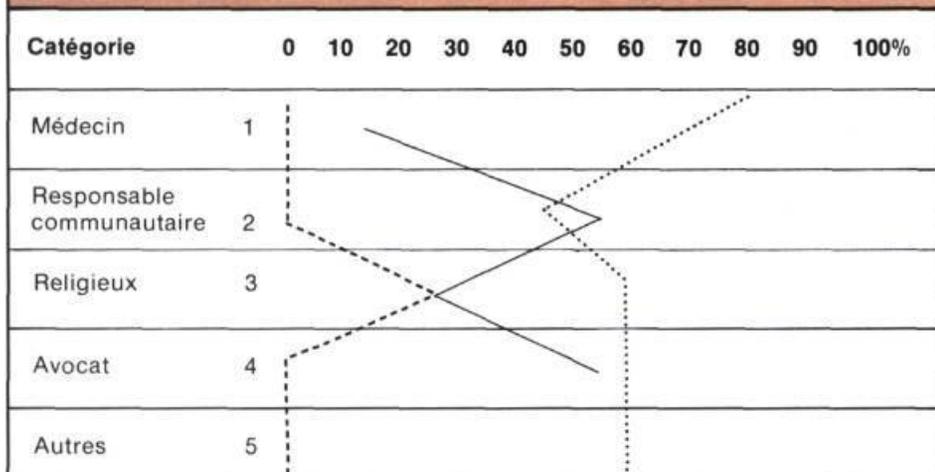
d'accueil joue un rôle de catalyseur dans la nouvelle expérience linguistique des enfants. Il faut aussi s'interroger sur la dynamique des situations de communication vécues par les familles. En effet, il est des situations de communication dites « surdéterminées » qui couvrent les situations de survie, ordinairement toutes faites pour satisfaire les besoins des immigrés: magasins à libre-service, banques, tâches répétitives dans une manufacture. Par contre, celles dites « sous-déterminées » couvrent toutes les activités (culturelles, sociales) nécessitant des prises de parole pour faire évoluer la communication dans le cadre de l'interaction avec les gens du pays d'accueil.

Nous n'avons pas, à proprement parler, de données exhaustives concernant la dynamique des situations de communication vécues par les familles haïtiennes au Québec. Néanmoins, à côté des grandes orientations, deux petites enquêtes<sup>4</sup> que nous avons faites nous permettent d'aboutir à des conclusions qui, sans pouvoir être généralisées, illustrent au moins certaines tendances.

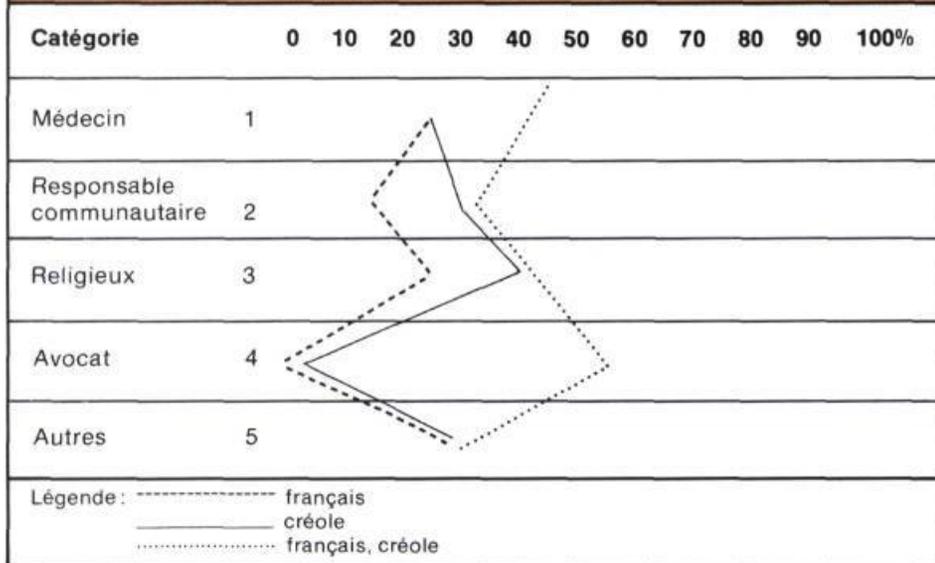
Ainsi, des interactions sociales avec les Québécois se produisent chaque fois que les familles haïtiennes se trouvent impliquées de façon dynamique au niveau des institutions (école, hôpital, administration...) ou des sphères d'activités (ateliers de travail, usines...). Ou encore dans des cadres d'activités culturelles communes, si jamais elles existent.

Mais c'est surtout sur le plan intra-groupe que s'observe une dynamique interactionnelle. En effet, tout comme les autres groupes ethniques, les immigrés haïtiens se réunissent de façon régulière dans les différents organisations à caractère social, politique, idéologique et culturel. Certaines associations ou groupes à caractère culturel

**GRAPHIQUE I.** Variations des pourcentages de l'emploi déclaré du français, du créole ou des deux langues (créole, français) dans les contacts professionnels selon les professionnels.



**GRAPHIQUE II.** Variations des pourcentages de l'emploi déclaré du français, du créole ou des deux langues (créole, français) au foyer selon les professionnels.



tels « Asotò », « Lakou Lakay », « Mapou Ginen » portent des noms créoles qui permettent à la communauté de s'identifier par cet aspect singulier de la conservation de sa langue. À part les organisations ethniques, plusieurs initiatives d'ordre commercial tels les petits restaurants ou les commerces de produit haïtiens, permettent à la communauté de puiser l'essence de son énergie à la source de sa culture. Il faudrait enfin souligner le rôle dynamique joué par les églises, en tant que l'un des lieux privilégiés de rencontre ponctuelle à la fin de la semaine.

Quant à l'orientation prise par les pratiques langagières dans le contexte familial, les données que nous avons sont parcellaires. Une enquête que nous avons menée auprès des professionnels haïtiens illustre de manière répétée ce qui semble être la principale caractéristique de leur comportement linguistique.

Le grisé des graphiques I et II révèle que la pratique combinée du créole et du français domine tant dans les contacts professionnels qu'à l'intérieur de la famille. De plus, la pratique élevée du créole par rapport au français dénote à la fois l'intérêt de son maintien en tant « qu'instrument de communion » (sic) au sein de la communauté et le souci de ne pas détruire son écologie culturelle.

L'autre enquête (Tableau II), menée principalement sur un échantillon de 23 familles comprenant les couches sociales moyennes et ouvrières, explicite davantage les pratiques langagières au sein des familles haïtiennes. Dans le contexte de leur vie au Québec, ces familles (parfois élargies) utilisent dans leur quotidienneté le créole et le français. Dans l'ensemble, outre l'impact des médias (radio, télévision) qui, à n'en pas douter, jouent aussi un rôle important dans la structuration langagière de ces

enfants, il y a une volonté d'attitude intégrative tout à fait bénéfique comme source de stimulation pour les enfants.

Le cadre socioculturel, c'est aussi l'école, lieu où se structure l'expérience langagière des enfants immigrés haïtiens au contact de la langue-norme. En classe, le contact s'effectue notamment par l'intermédiaire du maître, qui est l'interlocuteur privilégié, et également par le recours à un ensemble d'instruments normatifs (dictionnaire, grammaire, langage écrit des livres). Pour participer au discours de la classe, il faut être capable d'exercer un décodage culturel très marqué. En effet, la classe en tant que microcosme culturel filtre à travers son discours un ensemble de concepts et de raisonnements qui renvoient à une manière de structurer le réel, à un rapport défini avec la réalité québécoise. Autrement dit, participer à la pratique de la langue à l'école québécoise met déjà l'enfant immigré haïtien à l'écoute de la culture véhiculée par la langue française du Québec.

Mais l'école, en tant que cadre socio-culturel, est loin d'être le lieu décisif dans la structuration de l'expérience langagière des enfants d'immigrés haïtiens. Mackey (1981) fait remarquer que « la diversité, l'intensité et l'affectivité sont des stimuli linguistiques du milieu extra-scolaire, d'ailleurs beaucoup plus nombreux et bien plus importants ». Car, en définitive, les heures vécues dans la classe au cours d'une année sont loin de concurrencer le triple de ce temps vécu hors de la classe dans la famille et avec des pairs. L'influence de ces derniers est considérée comme la plus marquante, l'horizontalité des échanges linguistiques étant de règle dans le schéma interactionnel. Par contre, au sein des familles haïtiennes, l'interaction verbale, qui prend souvent une structure verticale, obéit à des normes quant au droit à la question, à la prise de parole, au tutoiement. Ces modèles d'interaction expérimentés par l'enfant immigré haïtien dans le contexte familial déterminent à coup sûr une bonne part de sa conduite interactionnelle dans les activités communicatives à l'école.

### Enfants haïtiens nés au Québec

Il est évident que la structuration de l'expérience langagière et culturelle de ces enfants présente une configuration différente par rapport à la fratrie qui a expérimenté un temps de vie plus ou moins prolongé en Haïti. Tout d'abord, c'est l'asymétrie des contextes d'acquisition de la langue créole : majoritaire en Haïti, minoritaire au Québec. C'est ensuite une différence quant à l'époque d'immersion dans le bain langagier et

TABLEAU II

LANGUES PARLÉES PAR	Enfants à père	Enfants à mère	Mère à enfants	Père à enfants	Enfants à fratrie	Enfants à amis haïtiens	Enfants à amis québécois	Enfants à grands-parents	Grands-parents à enfants	Amis des parents à enfants	Épouses à époux	Époux et épouse	Pères à amis	Mères à amis
CRÉOLE	—	—	10.5	5.3	—	4.3	—	100	100	4.3	82.4	84.2	57.9	52.6
FRANÇAIS	73.9	73.9	89.5	94.7	43.5	78.3	100	—	—	73.9	17.6	15.8	5.3	5.3
CRÉOLE & FRANÇAIS	26.1	17.4	—	—	56.5	16.14	—	—	—	21.7	—	—	36.8	42.1

Pourcentages des pratiques langagières au sein des familles, déclarées par les répondants (père, mère, enfant).

culturel du Québec: l'un y est plongé dès la naissance, l'autre après. Beaucoup de parents haïtiens affirment, et c'est l'opinion de quelques médecins qui ont participé à notre enquête, que les enfants nés au Québec ont une connaissance passive du créole, au point qu'ils le comprennent sans le parler. Cette situation résulte du fait que les parents, engagés dans leur processus d'adaptation ou d'intégration au pays d'accueil, encouragent fortement l'utilisation du français.

L'immersion de ces enfants dans le bain langagier québécois, quand ils ne sont pas gardés en milieu familial (ce

qui est assez fréquent) se fait dans les garderies. Le stade de l'intériorisation des structures linguistiques de base du modèle une fois atteint, le réseau de communication interpersonnelle passe graduellement d'une communication duelle (mère-enfant, substitut-enfant) à une communication pluraliste dans la fratrie, avec les pairs et plus tard dans le cadre scolaire. C'est dire combien l'enfant haïtien né au Québec se socialise dans des contextes langagiers dans lesquels les situations langagières vécues le placent aux confins de deux mondes dont il n'a qu'une connaissance imparfaite.

### Réalité socio-langagière des enfants d'immigrés haïtiens et école québécoise

Si l'on tente donc de saisir à quoi renvoie la situation linguistique des enfants d'immigrés haïtiens au Québec, on peut la résumer comme suit: les enfants d'immigrés haïtiens se trouvant exposés d'une certaine manière et à des degrés divers à la fois au créole et au français présenteraient un type de situation de bilinguisme. Un ensemble de données psychologiques (attitude des parents vis-à-vis des deux langues), socio-linguistiques (maîtrise des langues

## NOUVEAUTÉS

En vente chez votre libraire habituel



**ÉCOUTE MON AMI**  
Texte de André Cailloux  
Illustrations de Renée Grégoire  
Coll. Prisme n° 3 \* Âge : 4 ans et plus  
32 pages en couleurs \* 5,95 \$

*Des poèmes, de drôles de rimettes du grand-père Cailloux, quelqu'un qui connaît le « langage, le chemin ou la clé des pays des merveilles ».*

*Les illustrations aux subtiles nuances de Renée Grégoire appuient admirablement les textes vivants et séduisants de l'album qui développe des thèmes connus des enfants.*

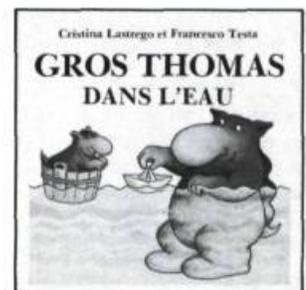
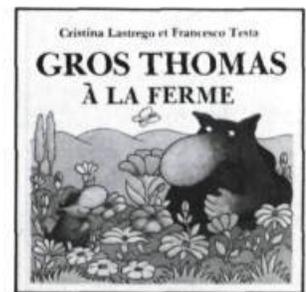


**GROS THOMAS FÊTE**  
**GROS THOMAS À LA FERME**  
**GROS THOMAS DANS L'EAU**  
Textes de Cristina Lastrego et Francesco Testa  
Traduction de Marie José Thériault  
32 pages en couleurs \* 3,50 \$ chacun

*Les aventures d'un bébé dragon et d'un petit chien. Une introduction à la lecture. Des situations simples et amusantes que l'enfant peut comprendre même sans lire le texte. Une série d'albums pleins d'idées de jeux pour les enfants de 3 à 7 ans.*

**ÉDITIONS PAULINES**

3965, boul. Henri-Bourassa est  
Montréal, Qué., H1H 1L1  
Tél. : (514) 322-7341



en fonction de la strate socio-culturelle) modifieraient sensiblement les conditions et les éléments de ce bilinguisme. En condensé, le bilinguisme des enfants d'immigrés haïtiens est dû à la nécessité de se référer à deux milieux distincts : l'un étant le milieu familial et quotidien où se parlent créole et français, l'autre étant le milieu d'accueil (institution scolaire, médias, groupe de pairs, etc.) Schématiquement la situation de ce bilinguisme se réalise de la façon suivante :

Milieu familial : français haïtien, créole.

Milieu d'accueil : français québécois, joual, (anglais).

Comment la situation linguistique des enfants d'immigrés haïtiens doit-elle être prise en compte dans le contexte scolaire québécois ? C'est là une question qui pose de façon explicite les enjeux de la réussite de la communication de ces enfants à l'école québécoise. Autrement dit, il s'agit d'intégrer à la fois leur compétence linguistique et celle de communication dans les interventions pédagogiques basées sur la production et la compréhension de certains types de discours (expressif, incitatif, informatif, poétique).

Sur le plan de leur compétence linguistique (entendons ici celle qui pose la maîtrise du code linguistique), il y a lieu de considérer les deux systèmes qui peuvent faire partie de leur répertoire verbal : celui du français et celui du créole.

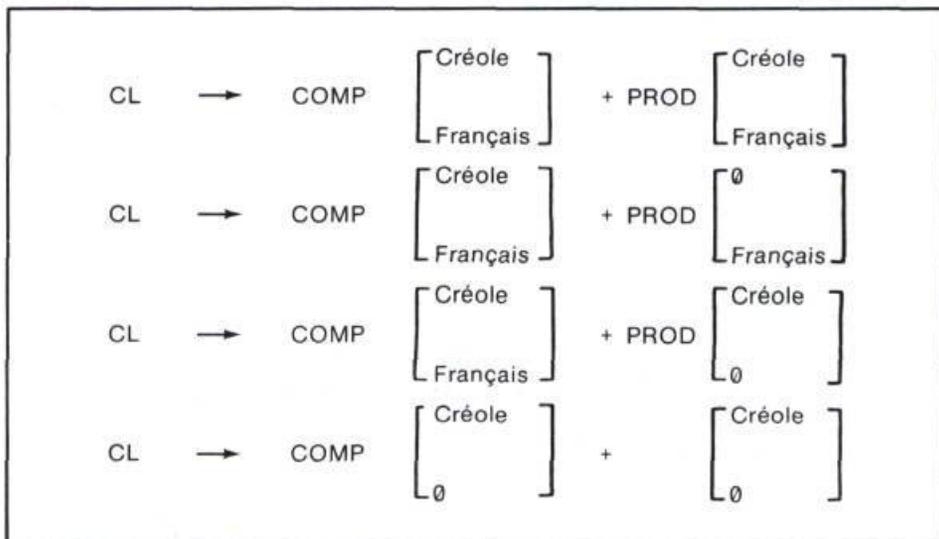
Le français parlé en Haïti, comme celui du Québec, présente des particularités. Sur le plan phonologique, les consonnes du français d'Haïti remplissent les mêmes fonctions distinctives que celles du français du Québec. Cependant, ces consonnes s'articulent avec une inertie qui atteint tout particulièrement le « r » qui, dépourvu de toute vibration, est différent du « r » apical des Québécois, dit « roulé ». Cette consonne se ramène très souvent à un « w » devant « ou », « o », etc. (*route* se prononce *woute*). Quant aux voyelles, elles assurent les mêmes fonctions que celles du français standard, sinon que l'Haïtien francophone répugne à l'effort qu'exige l'articulation des voyelles profondes comme l'« a » de chat, de pâte. Le Québécois, par contre, postériorisera en syllabe ouverte la voyelle antérieure [a] en [ɑ] ou [ɔ], par exemple [Kanada] [Kanadɔ]. Disons, pour nous résumer, que le système phonétique de ces deux variétés de français présente certaines différences sans détruire l'intercompréhension.

Si, sur le plan syntaxique, ces deux variétés de français ne s'éloignent pas, par contre, sur le plan lexical, les deux lexiques se sont enrichis de termes indigènes afférents aux « realia » (phéno-

mènes atmosphériques, plantes, animaux, mets, types ethniques, croyances, etc.) qui traduisent à la fois une réalité socio-culturelle et socio-économique propre à chacune des deux communautés francophones. Ainsi, là où le Québécois se régalaria de sa tire (sucre d'érable), l'Haïtien sirotera son verre de clairin (boisson alcoolisée à base de canne à sucre). On peut déjà, à ce niveau, conclure à l'intercompréhension des deux codes linguistiques : celui maîtrisé par les enfants d'immigrés haïtiens et celui des enseignants québécois. N'est-ce pas là ce qui fait l'essentiel du fondement de la francophonie ?

Mais il s'agit, et cela très souvent, de prendre en compte les deux codes linguistiques présents dans le répertoire verbal des enfants d'immigrés haïtiens. De ce point de vue, il est très important de faire attention avant de mettre l'incapacité d'utiliser la forme linguistique en demande à l'école québécoise sur le même pied que l'incapacité de comprendre et de produire la forme ou le concept qui est à sa base.

C'est que d'une part, les deux systèmes linguistiques peuvent être asymétriques chez les enfants d'immigrés haïtiens : ils peuvent percevoir et comprendre des formes linguistiques qu'ils ne peuvent pas produire ou qu'ils produisent autrement en se servant du code qui leur est plus familier. Ainsi la capacité langagière (CL) quant à la compréhension (COMP) et à la production (PROD) dans les deux systèmes linguistiques peut prendre les formes suivantes :



Cette situation qui, nous semble-t-il, se rapproche de celle d'une forte majorité de petits Québécois confrontés au français et au joual, exige de la part de l'enseignant la mise en jeu de certains mécanismes appelés à développer chez les enfants une certaine conscience linguistique. Car, particulièrement dans le cas de ces enfants à cheval sur deux

langues à la fois proches et éloignées, les interférences se glissent automatiquement dans leur discours, ce qui, à côté de cette difficulté mineure de compréhension, est révélatrice d'une stratégie intelligente dans l'acte de communication.

D'autre part, et à un niveau où il faut faire intervenir la compétence de communication, ce que l'environnement socioculturel exige, par le truchement des enseignants, des enfants d'immigrés haïtiens sous la forme des objectifs d'apprentissage, ne correspond pas toujours aux présupposés socioculturels de ces enfants. Or on sait le rôle important joué par les présupposés socioculturels dans l'interprétation et la production du langage chez les enfants. Dans le cas des enfants haïtiens, il peut s'agir tout simplement de l'absence d'un concept par la seule raison que là où la chose manque, il manque aussi les mots pour la nommer. De même certaines expériences sont parfois difficiles à verbaliser car elles n'ont été stockées nulle part en mémoire sémantique. C'est notamment le cas où le thème choisi dans une relation discursive échappe au degré de compétence de l'apprenant haïtien qui est incapable de prendre la parole. On comprend pourquoi il est de plus en plus conseillé d'indexer à l'enseignement de la langue un enseignement des faits de culture. Qu'on le veuille ou non, l'apprentissage d'une langue n'est jamais un choix innocent.

En définitive, l'écart entre le français et le créole, pas plus que celui qui existe

entre le français et le joual, même s'il est évident, ne semble justifier l'importance et le rôle discriminant qu'on a coutume de lui attribuer dans l'échec scolaire. Un langage différent n'est pas forcément déficient. Il est tout à fait normal qu'une pédagogie axée sur la linguistique phrasique, où richesse de vocabulaire et complexité syntaxique sont valorisées,

ne tienne pas compte de la véritable compétence de communication des apprenants. Le programme de français qui subordonne « la pédagogie de la langue » à « une pédagogie de la communication » peut, nous semble-t-il, favoriser davantage la transposition des capacités cognitives d'une langue à l'autre. Le destin des enfants d'immigrés haïtiens à l'École québécoise interpelle pour l'instant la francophonie haïtienne et québécoise à une croisée de chemins.

## NOTES

<sup>1</sup> POMPILUS, P. « En Haïti », *Esprit*, n° 311, nov. 1962, Paris, pp. 691-695.

<sup>2</sup> DEJEAN, Y. « Nouveau voyage en diglossie », ronéoté, Regional Bilingual Training Resource Center, Brooklyn, 1979.

<sup>3</sup> Nous entendons ici par maîtrise parfaite, une maîtrise de la langue correspondant au développement du langage à ces âges.

<sup>4</sup> LAGUERRE, P.M. *Créolophonie en diaspora: Éléments de la situation de la minorité ethnique haïtienne au Québec*. Projet de recherche sur l'éducation des minorités, Montréal, Université McGill, 1983.

—, *Situation socio-linguistique des enfants d'immigrants haïtiens au Québec: Langue, Milieu social*. Thèse de Maîtrise ès Arts présentée à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Administration et Politique, Montréal, Université McGill, 1983.

## Références bibliographiques

CHOMSKY, N. *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1971.

FRANÇOIS, F. *J'cause français, non ?*, Paris, Maspero, 1983.

PAGÉ, M. et Alii *Hétérogénéité culturelle et compétence de communication dans l'école*. Rapport de recherche sur la scolarisation des enfants d'origine étrangère en France et au Québec, Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres, CECM, Montréal, 1984.

SPOLSKY, B. *Educational Linguistics: An introduction*. Rowley Mass: Newbury House Publishers, Ind., 1978.

STUBBS, M. *Langage spontané, langage élaboré*, Paris, Colin-Bourrelle, 1983.

## ERRATUM

### Apprendre à communiquer au pré-scolaire

N.D.L.R. Nous avons publié dans notre dernier numéro un article de Régine Pierre, intitulé « Apprendre à communiquer au pré-scolaire ». Malheureusement, une interpolation s'est produite lors du montage. Tout en présentant nos excuses à l'auteur et à nos lecteurs, nous publions ci-dessous la section sur l'évaluation, telle qu'elle doit se lire à partir du milieu de la 3<sup>e</sup> colonne de la page 41.

### L'évaluation Respecter le rythme de développement propre à chaque enfant

À cause de l'orientation du programme qui vise, dans la mesure du possible, à coller à la réalité du développement, chaque activité ne correspond pas à un objectif, mais à un ensemble d'objectifs tous interreliés. Ces objectifs se greffent toujours et de façon parallèle à deux domaines de développement, soit le développement du langage et le développement cognitif, soit le développement du langage et le développement social. Seuls les jeux de communication portent sur un seul ordre d'objectifs, qui ont trait au respect des mécanismes de la communication et à l'utilisation du code.

C'est l'évaluation qui permettra de déterminer à quel stade en est l'enfant par rapport aux objectifs du programme. Ces objectifs pouvant se réaliser dans des comportements différents et de façon différente, selon les situations, c'est par

une observation systématique que l'éducatrice pourra déterminer le niveau de chaque enfant par rapport à chaque domaine de développement. Comme les activités sont conçues de façon à favoriser la mise en application de ces comportements, la jardinière n'aura qu'à se référer aux tableaux des objectifs repris dans les grilles d'évaluation en fonction des niveaux de développement.

Si l'éducatrice maîtrise bien le rationnel du programme et de chaque activité en particulier, elle devra pouvoir observer les enfants en cours d'activités sans avoir à les interrompre ou à ménager des moments particuliers. Cela exigera toutefois une certaine méthode :

- Remplir une grille d'évaluation pour chaque enfant en regard de chaque domaine de développement.
- Déterminer à l'avance les enfants qu'elle veut observer pendant une activité.
- Se fixer, au plus, deux enfants de même niveau à observer au cours d'une même activité.
- Bien étudier le dossier de chaque enfant pour savoir à quel stade chacun en est rendu par rapport aux comportements qu'elle veut observer.
- Choisir l'activité la plus propice pour mettre en évidence les comportements-cibles.
- Bien avoir en tête les comportements-cibles en se référant à la grille d'évaluation.

Il suffit ensuite à la jardinière de noter si l'enfant a manifesté le comportement-cible dans l'activité au cours de laquelle elle l'a observé. L'éducatrice ne peut toutefois se lier à une seule observation, dans une seule situation, pour conclure si oui ou non l'enfant maîtrise le comportement visé. Il faudra qu'elle reprenne le même processus dans différentes situations à différents moments. Elle devra ensuite périodiquement cumuler ses observations sur des fiches-synthèses pour

déterminer à quel niveau l'enfant se situe par rapport à tel ou tel objectif intermédiaire, puis par rapport à tel ou tel objectif global.

C'est en se basant sur les résultats de ces évaluations que l'éducatrice devra déterminer son programme d'activités, pour proposer aux enfants des activités qui leur permettent de progresser de façon relativement uniforme dans les trois domaines de développement. Elle devra toujours proposer des activités qui touchent aux trois domaines de développement et s'assurer que les enfants aient franchi les étapes précédentes avant de leur proposer une activité de niveau supérieur.

Il est probable, cependant, que les enfants ne progresseront pas tous au même rythme et que certains devront poursuivre certaines activités plus longtemps que d'autres. La question du regroupement des enfants se posera alors. Mais, encore là, différents critères pourront orienter l'intervention de la jardinière :

- le niveau des enfants
- leurs relations d'affinité
- leurs intérêts

C'est pourquoi l'éducatrice aura tout avantage à laisser le plus possible aux enfants la liberté de choisir leurs ateliers ; eux seuls finalement sont en mesure de tenir compte de ces trois critères. Toutefois, elle pourra les influencer en proposant des ateliers correspondant aux niveaux respectifs des enfants, en jouant sur les relations sociométriques et en ajustant les contenus des activités en fonction de l'évaluation des enfants en fin de journée. Ainsi donc, quel que soit le niveau où elle intervient dans l'application du programme, c'est en se donnant les moyens de mieux connaître ses enfants que l'éducatrice pourra le mieux répondre à leurs besoins et respecter leur individualité tout en les stimulant à progresser. ■